

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

Neveléstudományi Doktori Iskola

Neveléstudományi Kutatások Program

Tanulás-tanítás alprogram



TÉZISFÜZET

A csoportmunka hatása az általános iskolai oktatás sikerességére

Doktori (PhD) értekezés

Készítette: Mikó Magdolna
Témavezető: Dr. Szivák Judit

**Budapest
2014.**

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola

a Doktori Iskola vezetője: **Dr. Szabolcs Éva** egyetemi tanár

Doktori értekezés (PhD) tézisei

A csoportmunka hatása az általános iskolai oktatás sikerességére

Készítette: Mikó Magdolna

Témavezető: Dr. Szivák Judit, egyetemi docens

Budapest
2014

Tartalom

Tartalom.....	3
1. Témaválasztás indoklása, a kutatás témája, célja és formája	4
1.1. A kutatás típusa	6
1.2. A kutatás célja	6
2. Kutatási probléma, hipotézis	7
3. Az akciókutatás témaköréhez kapcsolódó elméleti háttér áttekintése	8
4. Az akciókutatás menete és módszerei	11
4.1. Az akciókutatás során alkalmazott felmérések, kérdőívek, központi mérések eredményei és elemzése	15
4.2. Az akciókutatás folyamata közben alkalmazott kérdőívek	16
5. Következtetések.....	19
6. Válogatott bibliográfia/ Bibliography	22

1. Témaválasztás indoklása, a kutatás témája, célja és formája

„Az iskola csak célt tűz ki, irányt szab, de az idő útján nem valósíthat meg mindent teljesen. Akiben van tehetség, köteles azt kiművelni a legfelsőbb fokig, hogy embertársainak mennél nagyobb hasznára lehessen. Mert minden ember annyit ér, amennyit embertársainak használni, hazájának szolgálni tud.”

/Kodály Zoltán/

Doktori értekezésem témája: a csoportmunka hatékonysága és annak eredményessége az általános iskolában.

A 37 éves pedagógiai pályafutásom alatt az általános iskola összes területén szakképesítést és szakmai tapasztalatot szereztem. Így kezdetben alsó tagozatos osztálytanítóként tanítottam tantárgycsoportban, s ezekben az években alapos ismeretekre tettem szert az alsó tagozatos tanítás-tanulás munkafolyamatának minden mozzanatában. A tanári szakképesítés megszerzése után a felső tagozatban tanítottam, ahol biológia tanárként, osztályfőnökként dolgoztam. Osztályfőnöki munkaközösség vezetőként lehetőségem volt koordinálni az iskolában folyó nevelőmunka egészét a felső tagozaton. Egy-egy évet napközis nevelőként is eltöltöttem, minek eredményeképpen tudatosult bennem, hogy a napköziben eltöltött óráknak legalább olyan fontos szerepe van a tanulók komplex személyiségfejlesztésében, mint a délelőtti tanítási óráknak.

Igazgatóként belefogtam a minőség javítását célzó szervezetfejlesztési folyamatokba, amelyeknek látható eredményei a jelenben, illetve a közeli jövőben mutatkoznak meg. A gyermekközpontú szemlélet, az innovatív gondolkodás és a demokratikus vezetés – azaz a munkatársak bevonása a döntés-előkészítésbe – alapvető iránya volt a munkámnak, és fejlesztési törekvéseimnek. Folyamatosan kerestem az iskolai oktatómunka eredményességének lehetőségeit. Ezen okból választottam a kutatási területemnek az oktatás-hatékonysági vizsgálatokat: a nemzetközi szakirodalom áttekintéséből átvett és a saját kutatásaim eredményeiben kikristályosodott, hogy a legjobban beváló módszerek hatékonyabbá teszik a pedagógiai munkánkat, s növelik iskolámnak, a Batthyány Ilona Általános Iskolának nemcsak hírnevét, hanem minőségi munkáját is. A nevelési- oktatási folyamatokat a tudatosság, a tudományos eredmények ésszerű alkalmazása és beépítése kell,

hogyan jellemezze. Az iskola speciális adottságainak figyelembe vétele mellett kerestem azt a szervezési formát, amellyel a legjobb eredményeket érhetjük el.

Doktori disszertációm tárgya elsősorban megmutatni a csoportmunka hatékonyságát és eredményességét, összevetve a frontális és más tanítási módszerekkel szemben, illetve mellett. Szándékom volt bebizonyítani, hogy a csoportmunka módszere nemcsak hatékony és eredményes a mai pedagógiai módszerek között, hanem komoly annak következménye és tanulsága, miszerint azok a gyermekeknek, akik a csoportmunkában rendszeresen részt vesznek, kooperatív képességük fejlettebb és választékosabb. A közösségi viselkedésük és jellemük is csiszoltabb, sikeresebbek is, ami teljesítményük javulásában mérhetően megmutatkozik. Gyakorló pedagógusként nagyon fontosnak és szükségesnek érzem, hogy a nemzetközi és hazai kutatási eredmények megismerésével, azok alkalmazásával, valamint új utak és módszerek azonosításával keresem azokat a lehetőségeket, amivel szolgálhatjuk korunk kihívását a mindennapi iskolai gyakorlatban.

Az előkészületek hat évvel ezelőtt kezdődtek. 2007-ben, helyettes osztályfőnökként, egy nagy tapasztalatokkal rendelkező, rendkívül magasan kvalifikált osztályfőnök-, matematika tanárral belefogtunk egy akciókutatásba az akkori 5. a osztállyal. Az egy tanéven keresztül történő előkészületek során azt latolgattam, hogyan készüljünk fel elméletileg és módszertanilag, a rendszeres csoportos munkaszervezésre. Azt a tanévet műhelymunkára fordítottuk, ahol havi, heti rendszerességgel az akciókutatásban részt venni szándékozó kollégákkal megbeszéléseket tartottunk, amelyek során a hazai és külföldi elméleti háttérrel elemeztük a kvantitatív és kvalitatív kutatásokat a témában, miközben megterveztük az akciókutatás részleteit a következő három tanévre. Az iskola eredményesség kvantitatív megközelítése során áttekintettük a nemzetközi tapasztalatokat.

Doktori disszertációm három nagy egységbe rendeztem. Az első részben az akciókutatásomról, annak feltételeiről és menetéről adtam tájékoztatást, és részletesen kifejtettem célját, folyamatát, de problematikáját is. A második rész elsősorban elméleti háttérrel foglalkozik, mindamellett egységben láttatom a kooperatív tanulásszervezési formákat, a hatékony tanulás legalkalmasabb eszközét a csoportmunkát és a differenciálás lehetőségeit. Láttatom a szervezeti tanulás, illetve a tanulószervezet lényegének elemeit és a komplex Instrukció és az akciókutatás részletes körbejárásával zárom ezt az egységet. A harmadik részben saját akciókutatásomat mutatom be, annak előkészületeiről, a konkrét folyamatról tanévenkénti bontásban, valamint a folyamat elején és végén, a vizsgálat közben elvégzett, és a záró méréseket tárom fel, azok eredményeit és összehasonlításait a más

módszerrel tanuló diákok értékeivel. A feltételezéseimet alátámasztom egyebek mellett a középiskolai továbbtanulási adatokkal, levontam a következtetéseket és megállapításokat tettem. Összegzésemben bemutatom a tapasztalataimat, az évekig tartó kutatásom, eredményeit, konfliktusait, összefoglalom a kollégákkal folytatott rendszeres kommunikációm, a riportok és beszélgetések konklúzióit. A hipotézisek és az alhipotézisek megvalósulásának mentén igazolom az akciókutatás sikerességét. Mindez növelte iskolánk módszertani kultúráját és gazdagságát. Úgy vélem a tapasztalatok módszertani ötletekként szolgálhatnak a saját iskolám, de talán szélesebb körben is az oktatás minőségének jobbítása szolgálatára.

1.1. A kutatás típusa

A kutatás formája akciókutatás, amelynek alapvető célja egy speciális, konkrét probléma közvetlen megoldása egy adott közegben. *(Zsolnai L, 1998. 154-162.)* Kiindulópontja tehát, a kritikai és értékelő-önértékelő szempont, célja a tevékenység javítása, optimalizálása. Ez a jobbító szándék azonban nem parttalanul megfoghatatlan, széles áradásban szóródik szét, hanem fókuszál az eredetileg kitűzött célokra. *(Zsolnai L, 1998. 154-162.)* A pedagógiai gyakorlat akciókutatása tehát, az adott tanulási-tanítási tevékenység célját veti össze a megvalósult eredménnyel, ezáltal alkalmas eszköz a pedagógus tevékenységének mélyebb, elemzőbb és tudatosabb megismeréséhez, egyben önértékeléséhez is.

Azt feltételezi, hogy a felismerések és cselekedetek egy állandósuló körfolyamatban, a visszakapcsolások láncolataiban alakulnak ki, amelyben mindig az hangsúlyos, amiben a pedagógusok helyesen járnak el, ugyanakkor állandóan szükség van a gondolatok és akciók újragondolására, korrekciójára, javítására. *(Havas Péter, 2004. 3-8.)*

1.2. A kutatás célja

Az egy év előkészítő szakaszt és két tanévet felölelő kutatás során a hatodik „a” osztály tanulószervezetté válásának folyamatát vizsgáltam a csoportos tanulás szervezési forma alkalmazásával, ahol egymással kooperálnak a tanulók és pedagógusok, miközben folyamatosan megfigyeltem a „b” osztályt, mint kontrollcsoportot. Céljaim a következők voltak:

- Leírni a változás lépéseit, buktatóit. A gyermeki közösségek jellegzetességeinek, törvényszerűségeinek alakulásában a csoportos tanulás szerepének hatását.

- Ugyanakkor az egyén fejlődésének lehetőségeit, kibontakozásának módjait is azonosítani az alkalmazkodás, közösségbe való beilleszkedés mellett.
- Igazolni az önszabályozó tanulás elveire épülő kooperáló tanulás eredményességét.
- Bemutatni, hogy ez a szervezési forma a tanulószervezet kialakulásához vezet, azaz megjelennek a tanulószervezet tizenéves gyerekekre jellemző elemei.
- Megválaszolni, hogy a tanulás során az ismeretek egyéni konstrukciót alkotnak-e a csoportos tanulás során csoportos tudás konstrukciót alkot-e, illetve létezik-e, kialakul-e szervezeti tudás.
- Megvizsgálni, hogy a tanulással szembeni attitűd pozitívvá válik-e. Azaz a csoport által képviselt érték pozitívvá válik-e és a tanulás, mint érték, megjelenik-e csoportszinten.
- A csoportalkotás módjainak leírása.

2. Kutatási probléma, hipotézis

Feltételezésem szerint, ha a tanítási órák legalább harmadában valamilyen csoportos munkaszervezési formát alkalmazunk, az osztály két-három tanév alatt mutatja a tanulószervezet némely kritériumát, és mérhetően eredményesebb lesz a kontrollcsoportnál. Kutatásom során cél volt annak igazolása, hogy a csoportos oktatási forma rendszeres alkalmazása hatékonyabb, mint a hagyományos frontális oktatásszervezés.

A tanítási órákon rendszeresen alkalmazott csoportmunka során folyamatosan tanulnak egymástól, együttműködnek a tanulók, mindenki arra koncentrálhat, amiben a legjobb, kibontakozhat a kreativitásuk, fontossá válik a pedagógus és tanuló kezdeményezése, javaslata egyaránt. A csoportokat rugalmasan az aktuális feladatnak megfelelően szervezve, változtatva tud a leghatékonyabban működni, ezáltal tud a közösség is fejlődni a legjobban.

Kutatásomhoz alhipotéziseket is felállítottam:

Alhipotézisek

1. A csoportos szervezési forma a tanórákon hatással van a tanulók által betöltött különböző szerepekre, és a bevont pedagógusok és szülők kapcsolatainak változására.
2. A csoportos tevékenységek elősegítik a tanulószervezetté válást, támogatja a kilépést a komfort zónából, megkezdődik az érdemi kommunikáció.
3. Feltételezésem szerint, a gazdasági szférában bevált 5 alapelv. a rendszergondolkodás, személyes irányítás, gondolkodási sémák, közös jövőkép, csoportos tanulás kialakul Peter Senge állításának megfelelően, a közösség tanulószervezetté válik, természetesen transzformálva a 10-14 éves korosztály életkori sajátosságainak megfelelően. A vizsgált osztály tanulói lekötelezetté válnak az osztály és az iskola iránt, közös célokat állítanak maguk elé.
4. A rendszeresen alkalmazott együttműködéseken alapuló oktatási módszerek és munkaformák jobban segíti az önszabályozó tanulás kialakulását a tanulóknál, mint a hagyományos szervezési formák. Ezzel párhuzamosan kialakul a tanulóknál a reális értékítélet és önértékelés.
5. A csoportos munkaszervezés során nem csak a tanulók közössége formálódik tanulószervezetté, hanem, tanulószervezetté alakul a pedagógusok közössége is.

3. Az akciókutatás témaköréhez kapcsolódó elméleti háttér áttekintése

A doktori értekezés ezen fejezetében a szakirodalom alapján áttekintettem az oktatás hatékonyságának, eredményességének kérdéseit, a csoportos munkaszervezési formákat a differenciálást, összevettem a kooperatív tanulási technikákkal, érintve a konstruktivista elméletet is. A XXI. századi, korszerű tanulásképp meghatározásához, és az akciókutatásom eredményességéhez rendkívül fontos volt, hogy ezek a témák megfelelő hangsúlyt kapjanak mind a hazai, mind a nemzetközi tudományos szakirodalomban és publikációkban, ezért mozgósítottam ezeket az elméleti modelleket. Az akciókutatást, mely a kutatási formám, körbejártam a szakirodalom alapján, végül a szervezeti tanulást közelítettem meg elméleti síkon. Ahhoz, hogy ez a kutatás a legoptimálisabban megvalósulhasson, tájékozódni kellett arról, hogy az elmúlt évtizedben az elméleti megközelítések milyen módon nyújtanak alapokat az akciókutatás megvalósulásához az iskolai gyakorlatban. Mivel a kutatás

elsődleges célja az iskolai munka hatékonyságának és eredményességének növelése volt, először ezt közelítettem meg a szakirodalom alapján.

A különösen eredményes iskolát rendezett iskolai környezet jellemzi mind a dologi, mind a személyi feltételek terén. Feltételez egy, a cél és a minőség iránt elkötelezett vezetői és nevelői közösséget, a pedagógusok bevonását a döntések előkészítésébe, folyamatos együttműködést, közös problémamegoldó gondolkodást. A tanulást és a teljesítményt szükséges folyamatosan ellenőrizni, az eredményeket visszacsatolni, elismerni, pozitív motivációval biztatni. Megállapítást nyert számomra, hogy az iskolai nevelő-oktató munka hatékonyságát nagyban befolyásolja pozitív irányban a heterogén csoportok alkalmazása a tanítási órákon. Fontos a bizalmon alapuló együttműködés a tanulók között a pedagógus támogatásával, mindehhez a nyugodt, kiegyensúlyozott légkörű és hangulatú óra, ahol a gyerekek optimálisan tudnak kibontakozni. Az olvasottak megerősítettek engem abban, amit én is így gondolok, illetve új információkhoz is jutottam, amit beépítettem az akciókutatásomba. Az eredményesség és hatékonyság kérdésének taglalásakor a legnagyobb megerősítés és tanulság az volt számomra, hogy a tanítási órákon és az iskolai munkának alkalmazott csoportmunka elősegíti a gyerekek egymásért érzett és a saját munkájuk színvonala iránti felelősségük fejlődését. Ennek kialakulását jobban szolgálják a heterogén, szabadon szervezett, önkéntesen összeálló, baráti alapon szerveződő csoportok, melyek nem merev korlátokként működnek, hanem rugalmasan, a helyzethez, az elvégzendő feladat súlyához alkalmazkodva.

Paul Roeders és Geffert Éva: A hatékony tanulás titka című könyvük gyakorlati, módszertani segítséget és mintát is nyújtott, megtudhattam többek között, hogy az eredményességhez mennyire fontos a feszültségmentes tanórai légkör, ahol a gyerekek frusztráció nélkül alkothatnak, megnyilatkozhatnak és kibontakozhatnak. Az eredményességet és hatékonyságot bemutató modellek mindegyike kiemelte a vezető szerepének indirekten domináns szerepét, ami számomra a pedagógus szerepének és a csoportvezető diáknak a jelentőségét jelenti és támasztja alá. A Batáth Tibor féle hatékony iskolai modellek közül számomra az emberi kapcsolatok és a nyitott rendszer modell volt a legkövethezőbb, mert véleményem szerint a tanulók fejlődését ez szolgálja a legjobban, ezekben a modellekben a legintenzívebb a növekedés és a fejlődés és a rugalmasság jellemzi. A szervezeti tanulás fejezetben megismert elméletek legnagyobb hozadéka számomra, hogy a kéthurkos tanulást kell megcélozni a tanításom során, melyben a hibák feltárásakor a tanulókkal együtt a hibák

okait kell megkeresni, majd megoldást találni azok kiküszöbölésére. A legmagasabb szint természetesen a háromhurkos tanulás lenne, ahol maga a rendszer működésére vonatkozó alapelveket kritizálhatná meg maga a tanulóközösség, de szerintem ez kamasz gyerekek szintjén nem reális. A ciklikus tanulás és a szervezeti tanulás modelljei követhetőek az iskolai oktatás során, hiszen többé-kevésbé a PDCA ciklust követik, a célkitűzés, tervezés, cselekvés, visszacsatolás, értékelés, újratervezés logikája mentén, mely jól beleillik az akciókutatás ciklikus folyamatába. A szervezeti tanulásról való gondolkodásomnak nagy szegmense P. Senge Az ötödik alapelv műve nyomán az öt alapelv megvalósíthatóságának kérdése. A kutatásom során feltételeztem, hogy a rendszerben gondolkodás során túl tudunk jutni a jelen felszínes érzékelésén a mélyebben húzódó ok-és okozati összefüggések feltárására. A kutatásban szereplő közösség gondolati mintáinak felszínre hozásával, jobban és rugalmasabban alkalmazkodhatnak a gyerekek és az osztály a környezet adott pillanatainak kihívására. A személyes kiválóság kérdése összecseng a tanuló saját munkája iránti igényességgel és felelősségérzettel, ami az önszabályozó tanulás kialakulásának egyik feltétele is. A közös jövőkép, mint alapelv nagy kihívást jelent a tanulóközösség számára, de a saját életkoruknak megfelelően elérhető cél lehet. Végül a csoportos munkaszervezés során a csoportmunka, mint alapelv is megjelenik, mivel a csoport tagjai összeadják képességeiket, adottságaikat az együttes munka során. A tanulószervezetté válás öt kritériuma közül „a komfort zónából kilépés”, tűnt leghamarabb elérhetőnek, bizonyítva a csoport változtatás iránti igényét. Erre a szintre mindenképpen szerettem volna eljuttatni az általam vizsgált osztályt az akciókutatás során. A „kommunikáció”, mint jellemzője a szervezeti fejlődésnek is megjelent a vizsgált folyamat során, eredményezve az alkotó energiák felszabadulását, kiegészülve a vezetés mintájával és példamutatásával.

A tanulásról szóló elméletek és modellek tanulmányozása azért volt fontos számomra, hogy megalkothassam a saját tanórai fejlesztési modelletem és felállíthassam a terveimet a kutatási folyamatba bekapcsolódó kollégáimmal egyetemben. Különösen a konstruktivista modellt tartottuk követendőnek, alapozva a tanulók meglévő ismereteire a tanítási folyamat során, a gondolati rendszereikbe építve az új tapasztalatokat és ismereteket. Ez feltételezésem szerint így mélyebben rögzíthető a tanulóknál a megszerzett tudás. A differenciálásról, egyéni bánásmódról, az egyes tanulóra szabott feladatokról és számonkérési formákról sok új ismerethez jutottam a fejezetben olvasottak nyomán, melyeket a tanórák tervezésébe applikáltam be. A fejlesztő értékelésről szerzett ismeretek alapján, melyet Vass Vilmos előadásával megtartott nevelőtestületi módszertani továbbképzésen sajátítottunk el, terveztük

meg a kutatási folyamatban tartott órákon az értékelő tevékenységünket. A személyre szabott, kiszámítható, következetes, igazságos ellenőrzésről és értékelésről Ollé János és Szivák Judit írásaiból szereztem információt. A csoportok szervezése során, a csoport alkotásának lehetséges módjairól, folyamatáról olvasottakat vettük figyelembe, nagy hangsúlyt fektettünk az M. Nádasi Máriától olvasott adaptivitásra, és a csoportmunka fejlesztő hatásaira. Az általunk tervezett kutatási folyamathoz a Komplex instrukciós módszer néhány elemét is átvettük, mint például a csoporton belüli szerepeket, a kistanárt, az anyagfelelőst, stb. A komplex instrukciós módszernél a csoportmunkát az órák egyötödében alkalmazzák, mi pedig csupán az egyharmadában. A tanítási órák felépítését is hasonlóan terveztük el, mint a *Komplex Instrukciós Módszernél* látott órákon. A kooperatív oktatásszervezésről több alkalommal műhelymunka keretében gondolkodtunk együtt a kollégákkal. Az akciókutatásba szervesen beilleszkedett az együttműködési szándék, és az együttműködési készség feltételezése valamint innen is kaptunk ötleteket a csoporton belüli szerepekhez: jegyző, beszélő. A közös értékelés, elemzés fontosságát is követendőnek tartottam. A fejezet utolsó részében az akciókutatásról szóló szakirodalmat tanulmányoztam, mivel ez a kutatásom formája. A legtöbb hasznos útmutatást Vámos Ágnes BaBe projektről szóló könyvének: „*Az akciókutatás és a tudományról való gondolkodás*” című fejezete nyújtotta számomra, ennek alapján terveztem meg és építettem fel a saját akciókutatásomat.

4. Az akciókutatás menete és módszerei

A kutatás során három tanéven keresztül csoportmunkában tanítottunk a vizsgált osztályban, az alábbi eszközök alkalmazásával:

1. A tanulók és az osztálytermi folyamatok gyakori és szisztematikus monitorozásával, rendszeres időközönként kérdőívekkel, önértékelő lapokkal vizsgáltam meg a közösség fejlődésének különböző fokozatait.
2. Különböző eredményességi indikátorok alkalmazásával az eredményesség visszatérő mérésével (Kompetencia, hozzáadott érték mérés, kognitív eredmények mérése-tanulói teljesítmények, affektív-tanulói attitűdök mérése), támasztottam alá, és igazoltam a feltételezéseim validitását.
3. A kapcsolati minták, szociális attitűdök elemzésével, szociometriai indexekkel a két osztály közösségének fejlődési szakaszait modelleztem, igazoltam.
4. A kutatást folyamatos műhelymunka, pedagógus kerek-asztal beszélgetések, viták,

interjúk, kikérdezések, elemzések kísérték végig, melyekről jegyzőkönyvek, videofelvételek is készültek annak érdekében, hogy összehasonlíthassam a kiindulási és a végső állapotokat, pedagógus és tanulói véleményeket.

5. Rendszeresen látogattam a tanórákat, megfigyeltem, elemeztem azokat és dokumentáltam a tapasztalataimat feljegyzések formájában.

A minta és mintavétel kapcsán tekintetbe vettem, hogy egy viszonylag kis körben lezajló akciókutatást bonyolítok le, így egy általam is tanított osztályt választottam, az „a” osztályt, ahol még helyettes osztályfőnökként is rálátásom nyílt a belső folyamatokra, a kapcsolatok alakulására. A kontroll csoportnak először az utána következő évfolyamot terveztem kiválasztani, azaz az egy évvel fiatalabb évfolyamot. Később az előkészítő megbeszélések meggyőztek arról, hogy sokkal hitelesebb képet kapok, ha ugyanabban az évfolyamban a b osztályt választom, tekintettel arra, hogy ugyanazokkal a pedagógusokkal, történésekkel, és eseményekkel találkoztak a 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011-es tanévek során. Egyes összehasonlító elemzés során figyelembe vettem más korábbi, esetleg későbbi évfolyam eredményit is. Például az iskolai tanulmányi átlagok az egymást követő tanévekben vagy a kompetenciaméréseknél.

A tanulókon kívül az ott tanító pedagógusok is részt vettek az akciókutatásban, természetesen a technikai dolgozók és szülők esetenkénti bevonásával. A szülők beleegyezésével, folyamatos tájékoztatásával történtek az események, a szülői értekezleteken, egyéb találkozások alkalmával tájékoztatás mellett véleményt is alkothattak. Sűrűn, havonta, hetente összeültünk a kollégákkal, elindult egy kerekasztal beszélgetés láncolat, ahol felkészültünk a csoportos munkaformák alkalmazására, dialógusokat folytattunk, bemutatókat, előadásokat tartottunk egymásnak önképzőköri jelleggel a kooperatív oktatásról, eredményes iskoláról, tanulószervezetről, hozzáadott pedagógiai értékről. Konferenciákra, továbbképzésekre jártunk el, majd a hallottakat továbbadtuk egymásnak. Iskolákat látogattunk meg közösen, Hejőkeresztúron illetve Zalabéren, amelyek mintaként szolgáltak számunkra. Kerestük és kidolgoztuk azt az indikátor rendszert, amivel mérni akartuk a munkánkat. A kutatási stratégia, módszerek és eszközök kialakítása és az átvett eszközök adaptálása, az akciókutatás részletes tervének elkészítése 2008 júniusáig tartott, majd az akciókutatás elindítása 2008 szeptemberében történt. a következő három tanév során valóban az órák közel egy harmadában dokumentáltan csoportban folyt a munka a tanítási órákon matematika, magyar nyelv és irodalom, német nyelv, történelem és természetismeret, hetedik, nyolcadik osztályban biológia, földrajz és fizika órákon. A csoportok szervezését a didaktikai céljaiknak

megfelelően választották meg, amit igényelt egy összefoglaló vagy új anyagot feldolgozó, esetleg gyakorló óra. A hatodik „a” osztályban magyar, természetismeret, német, matematika és angol tantárgyakból folyt csoportmunka. Magyar és matematika órák közül 60-60, német és angol 35, és természetismeretből 25 tanórán történt heterogén csoportos szervezés, ez az összes tanórának 32 %-a volt. A kontroll „b” osztályban mindössze elvétve, megközelítően a tanórák 10 %-ban fordult elő, ami átlagosnak tekinthető iskolai szinten.

A hetedik „a” osztályban folytattuk az akciókutatást a csoportmunkákkal magyar nyelv és irodalom, német-angol, matematika és biológia tantárgyakból. Ebben a tanévben magyarból és matematikából 45-45, a heti 4-4 órából, idegen nyelvekből 35, a heti 3 órából és biológiából 25 órában a heti másfél óra terhére alkalmaztunk csoportmunkás szervezési formát. Ez az adott tantárgyak évi megközelítőleg 570 órájából 190 óra volt, ami az összes órák 34 %-át tette ki. A „b” osztályban, a kontroll osztályban az átlagosnak megfelelően fordultak elő random módon csoportfoglalkozások.

A nyolcadik „a” osztályban folytattuk az akciókutatást a csoportmunkákkal magyar nyelv és irodalom, német-angol, matematika és biológia tantárgyakból. Ebben a tanévben magyarból és matematikából 40-40, a heti 4-4 órából, idegen nyelvekből 35, a heti 3 órából és biológiából 25 órában a heti másfél óra terhére alkalmaztunk csoportmunkás szervezési formát. Ez az adott tantárgyak évi megközelítőleg 570 órájából 180 óra volt, ami az összes órák 32 %-át tette ki. A „b” osztályban, a kontroll osztályban az átlagosnak megfelelően fordultak elő random módon csoportos foglalkozások.

Ezek a munkaformák olyan munkamegosztásra készítették fel a tanulókat az egyébként átlagos képességű osztályközösségben, amely ma már tudatos, a munka megkönnyítése érdekében. A folyamatos, különféle kooperatív munkák és technikák során a mindennapos gyakorlatban kiderült, melyik tanuló miben ügyes. Például ki az, aki össze tudja könnyen és gyorsan szerelni a számítástechnikai eszközöket, ki tud jól prezentációt készíteni, ki tud furni-faragni. Ők általában nem a hagyományos értelemben vett legjobb tanulók, azonban mégis őket vették szívesen a csoportban, amikor ilyen feladatokat kellett megoldaniuk. Öröm volt látni, milyen ügyesen tudják megszervezni a munkájukat, és a megfelelő feladathoz a megfelelő embert megtalálni. Kellemes meglepetést jelentett számomra, amikor az egyik jó tanuló, kistermetű fiú önként vállalta, hogy nagytermetű társát, aki angolból javítóvizsgára kényszerült, felkészíti a pótvizsgára. Kérték, hogy heti rendszerességgel bejöhessenek az iskolába tanulni az egész nyári szünet alatt, cserébe ő pedig pártfogásába vette kisebb, fizikailag gyengébb társát. Az osztály létszáma 24-28 között változott az elmúlt tanévek

során. A tanulók közel harmada jó képességű, jeles vagy kitűnő tanuló volt. Meglepő módon a kitűnők közül sem ment el mindenki hat évfolyamos gimnáziumba, hiszen szeretnek itt tanulni, és megtalálták az egyéni fejlődésük lehetőségeit, kibontakozásának módjait is. Megtapasztalták az alkalmazkodás, közösségbe való beilleszkedés útját a rendszeres együttműködés mellett.

A pedagógiai akciókban az alábbi pedagógiai módszereket és eszközöket alkalmaztuk:

1. A tanulók és az osztálytermi folyamatok monitorozása
2. Különbféle Eredményességi indikátorok alkalmazása, és elemzése
3. Kapcsolati minták elemzése szociometriai mérésekkel
4. Folyamatos műhelymunka, pedagógus kerek-asztal beszélgetések, viták, elemzések
5. Óralátogatások, elemzések, megfigyelés, interjú
6. Feljegyzések, videofelvételek készítése
7. Kérdőívek, partneri elégedettség mérések elemzése
8. Kompetencia mérések eredményei
9. Tanulmányi eredmények összehasonlító elemzése
10. Érték választásos kérdőívek, önértékelések
11. Kisebb kutatások alkalmazása pl. metaforakutatás.

A rendszeres beszélgetések és a tanulói pedagógusi visszajelzések alapján valamint az óralátogatásaim során azt tapasztaltam, hogy az akciókutatásban aktívan bekapcsolódó kollégák pozitív élményekről számoltak be, bár kétségtelen, hogy kezdetben szervezési és fegyelmezési problémák gyakran előfordultak. a gyerekek eleinte játékosan fogták fel ezeket az órákat, és attól tartottunk, hogy nem lesznek elég eredményesek, és nem jutnak a diákok elég mély tudáshoz, de a témazáró dolgozatok, felmérések és osztályzatok ennek az ellenkezőjét igazolták. A tanévek végén többször is az együttműködő pedagógus teammal egyeztettük és értékeltük az elvégzett munkát, a kapott eredményeket. Közös kerestük az esetlegesen elvárt eredményektől való eltérés okait, javaslatokat fogalmaztunk meg arra vonatkozólag, hogyan növelhetjük az oktatásunk hatékonyságát a következő tanévben még jobban. Milyen módszereket alkalmazzunk annak érdekében, hogy még jobban, még szélesebben be tudjunk vonni minden tanulót az érdemi csoportmunkába a tanítási órák során.

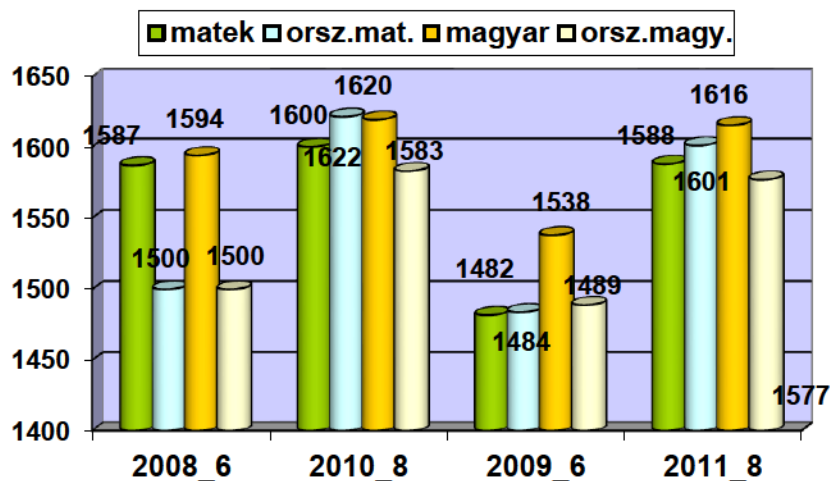
A három tanév során **215+185+175**, mindösszesen **575** tanórán folyt tanítás és fejlesztés az akciókutatás keretében.

4.1. Az akciókutatás során alkalmazott felmérések, kérdőívek, központi mérések eredményei és elemzése

Először azokat a méréseket és az Oktatási Hivatal és a KIR honlapjain hozzáférhető kompetencia felmérés adatait és eredményeit vettem sorra, melyek alapos összehasonlító elemzést tesznek lehetővé, bizonyítva és tényekkel alátámasztva a három tanév során elért fejlesztési eredményeket a vizsgált „a” osztályban, a kontrollcsoporttal összevetve. Majd a folyamat közben ismételt vagy egyszeri méréseket elemeztem, végül a folyamat lezárásakor született kérdőívek és a közvetett külső partnerek válaszait összegeztem.

A szociometriai vizsgálatok eredményei alátámasztották azt a feltételezésemet, hogy közösséget fejlesztik a különféle permutációban végzett csoportos szervezési formák a tanórákon. Természetesen nem jelenthető ki ezáltal, hogy teljes körűen bizonyítottnak tekinthető, de más szempontokkal is alátámasztottam az elért eredményeket, és a pozitív változás a vizsgált osztályközösségben nem megkérdőjelezhető.

Az Oktatási Hivatal által végzett kompetencia mérések eredményeit a hatodik és nyolcadik évfolyamban, matematikából és szövegértésből is elemeztem, összevetve az előző évek eredményeivel.



Forrás: saját munka

Az fenti oszlopdiagram a saját iskolánk kompetenciamérésének eredményeit hivatott összehasonlítani éveket és évfolyamokat tekintve. A két évfolyamunk átlagainak nyomon követését ábrázolja a grafikon. A diagramról leolvasható, hogy a diákok átlagai a késsel, illetve fehérrel jelölt országosnál jobbak vagy közel azonosak, ugyanakkor önmagukhoz képest mind a két évfolyam jobban teljesített nyolcadikban, mint hatodikban, látszik a

tényleges fejlődésük. Az akciókutatásban szereplő évfolyam 2009-ben volt hatodikos és 2011-ben nyolcadikos, matematikából 106 képességpontos (1482-ről,1588-ra), és szövegértésből 78 képesség pontos (1538-ról 1616-ra) fejlődést ért el.

Az akciókutatásban részt vevő osztály tanév végi tanulmányi eredményeinek vizsgálata a 6. 7. 8. osztályban, a fejlődésüket támasztotta alá. Összehasonlítva a „b” osztály, mint kontrollcsoport osztályzataival, és az iskola egyéb tanulócsoportjainak jegyeivel, képet kaphatunk arról, hogy a három tanéven át tartó rendszeres csoportmunka meghozta-e a várt eredményt, mind a sikeresség, mind a szervezeti fejlődés terén. A magatartás és szorgalom átlagainak áttekintésekor megállapítható, hogy hatodikban nagy eltérés a két osztály között nem volt, és a b osztály volt jobb öt századdal, mindkettő pedig a felsős átlag felett. Hetedikre az „a” osztály sokkal magasabb átlagot ért el, negyvenöt századdal lett jobb az előző évinél, a felsős átlaghoz képest is magasabb lett öt századdal, miközben a b osztály harminckilenc századdal kevesebbet ért el az előző évihez képest. Nyolcadikban az „a” osztály elérte a hatodikos 4,12 százados átlagot, míg a „b” tovább rontott 3,69 századra, Ezzel a hatodikhoz képest ötvenkilenc, a hetedikhez képest is kilenc századdal csökkent a teljesítménye. A felsős átlaghoz képest az „a” osztály hat századdal jobb, a „b” pedig harminchét századdal rosszabb átlagot ért el magatartás és szorgalom terén. Ezek az eredmények mutatják meg a fegyelmezettség, közösségi aktivitás, a tanulói attitűd, a közösség fejlettségének különböző fejlettségi szintjét. Igazolva ezzel a Senge féle tanulószervezet 5 alapelvének érvényesülését az akciókutatásban szereplő osztályban. A tanulási tevékenységükre jellemző a rendszeres együttműködés és együttgondolkodás, amely visszacsatolást nyújt az egyénnek a „két-hurkos tanulás” során, túlmutatva az „egyhurkos”, szabályokon alapuló tanuláson, itt az elért eredmények visszajeleznek a csoportnak és az egyénnek is. Benyomásokat, ötleteket adnak a javítás mikéntjéhez, aminek következtében már nem ragaszkodnak a korábbi céljaikhoz, hanem az újabb kihívásoknak megfelelően korszerűsítik azokat, a „rendszer-gondolkodás” elvének megfelelően. Ezzel növelve az egyes tanulóban az önálló ismeretszerzés igényét, az együttes gondolkodás keretein belül, a „csoportos tanulás” elvének teljesülése mellett.

4.2. Az akciókutatás folyamata közben alkalmazott kérdőívek

Az akciókutatás három tanéve alatt bizonyos kérdőíveket, mint például az értékválasztásos vagy a metaforakutatást csak egyszeri alkalommal, de az önértékelő kérdőívet ismételten is kitöltötték a tanulók a Super-féle érték választásos kérdőívet a tanulók nyolcadikos korukban töltötték ki mind a két osztályban a helyes pálya- és iskolaválasztás megelőzéséért.

Az akciókutatásban vizsgált osztály szervezeti fejlődésének és eredményességének mutatója, hogy mit tekintenek fontosnak és értéknek a tanulók, milyen pályaválasztási igényeik vannak, milyen munkával kapcsolatos állításokat priorizálnak. Így nyolcadik osztályban elvégeztük a Super-próbát, amely a tanulók pályairányulásának felderítésével a továbbtanulási döntéseiket is elősegíthette. Az értékválasztásos kérdőívre adott válaszok összesítése azt tükrözi, hogy az akciókutatásban szereplő „a” osztályos tanulók többsége számára a pályaválasztásnál és a felnőtt életben, a munkájukban is az elképzeléseik alkotó, kreatív megvalósításának lehetőségeit tartják nagyon fontosnak, az anyagi ellenszolgáltatásokkal szemben is, természetesen a szükséges anyagi egzisztencia biztosításának feltétele mellett. Az anyagi lét öncélú hajhászása azonban nem létkérdés számukra. Mindezt csak együttműködve, csapatmunkában szeretnék megvalósítani. Jellemző a tudatos életvezetés igénye, a saját élet iránti felelősségvállalása a pillanatnyi örömek és sikerek keresésével ellentétben. A kontroll „b” osztályosok nagy része inkább az anyagi javak elérését, a külvilág számára látható értékeket, a mások véleményét, elismerését tartották fontosnak, a hosszú távú biztonságnál lényegesebbnek ítélték meg a napi örömek megélését, mintegy „carpe diem” szemlélettel. Tanulságos lenne a két osztály követése a későbbi években is osztálytalálkozókra a tapasztalatok begyűjtésével. Az „a” osztályosokkal 2014 telén találkoztam is, de az elkövetkező években tervezem mind a két osztály tanulóival való találkozást.

Az akciókutatás kezdetén a hatodik osztályban megkérdeztem a tanulók véleményét a csoportmunkáról egy metaforakutatás formájában 2009. január 7-én. A 6.a-sok közül 20 főt, a 6.b-sok közül 19 főt kértem meg a következő hasonlat befejezésére: „A csoportmunka olyan, mint...” Nagy örömmre szolgált, hogy a megkérdezettek közül mindösszesen egy negatív vélemény született, ez 0,2 %, és ketten nem válaszoltak érdemben, ez 0,5 %. Ez arra enged következtetni, hogy a hatodikos diákjaink szívesen dolgoznak csoportos szervezési formában. Eredményesebbnek, hangulatosabbnak gondolják. A nagy többség véleménye szerint mindenki jobban ki tud bontakozni így.

A tanulókkal végzett önértékelési és feladat megjelölő kérdőíveket is kitöltettem a hatodik és hetedik osztályban is. A kérdések az elért eredményeikre vonatkoztak és a további terveikre. Összegezve elmondható, hogy a kérdőívek összesítése tanulságokkal szolgált. Az akciókutatásban résztvevő tanulók véleménye saját tanulásukról, gondolkodásukról koruknál képest érettebb, képesek a meta-szintű gondolkodási sémák alkalmazására, mivel a kérdésekre adott válaszukból kiderült, hogy véleményük volt a saját tanulási tevékenységük

folyamatairól, megkeresték a sikertelenség okait, és korrekciós tervet állítottak fel, majd azt többé-kevésbé végre is hajtották.

Az akciókutatás eredményességét alátámasztandó célzattal az a továbbtanulási statisztikákat is elemeztem. A nyolcadikos tanulók középiskolai beiskolázási statisztikáit vizsgálva megállapítható, hogy az akciókutatásban résztvevő 2010/2011-es tanévben magasabb százalékban választották a gimnáziumot a tanulók, mint az előző vagy a következő tanévben, jóllehet ez nem számottevő különbség. A 2008/2009 tanévben az 58 végzős közül 20-an, azaz 34 %, a következőben, 2009/2010, az 53-ból 25-en, 47 %, a harmadik 2010/2011-es tanévben, amelyben az akciókutatásban szereplő évfolyam volt végzős, a 45 tanulóból 24 fő, azaz 53%, ez a legmagasabb százalék. A legmagasabb gimnáziumi beiskolázási arányt az általam vizsgált évfolyam érte el, a 24 főből 15-en az „a” osztályból, amely az akciókutatásban szerepelt, 9 fő pedig a „b” osztályból került ki, ez az eredmény is alátámasztja az akciókutatás feltevéseinek megvalósulását. Ehhez képest, a következő tanévben a 47 főből 18, azaz 38 % nyert sikeres felvételt gimnáziumba.

Az iskolai partneri elégedettségmérések keretében minden tanévben megkérdeztük a végzős nyolcadikosok véleményét is az iskolánkban folyó munkáról. A vizsgált évfolyam tanulói 2011-ben töltötték ki ezt a kérdőívet. A kérdőíveket névtelenül és együtt válaszolta meg az egész évfolyam. Így az két osztály véleményének összehasonlítására nem volt mód, de az előző év nyolcadikosainak véleményével összehasonlítható, ezáltal jelzés értékű. A kérdések összetett jellege miatt messzemenő következtetésekre az akciókutatás szempontjából nem juthattam, de az adott válaszok és egyéni vélemények hozzájárulnak a vizsgált osztály és a kontroll csoport tanulóiról kialakítható teljes képhez, egy más aspektusból.

Diákjaink leggyakrabban azért választották iskolánkat, mert ez volt hozzájuk a legközelebb és a nagyobb testvére is ide járt. Többen azt írták, hogy úgy hallották, hogy nálunk jó az oktatás színvonala. Úgy érzik többnyire jól döntöttek, amikor iskolánkat választották (négyesre értékelték a legtöbben). 100%-nál nagyobb a megoszlás, mert többen két választ írtak. Az oktatás színvonalát jónak tartják. A tavalyi évnél (3,4) jobb átlag (3,8) jött ki. Véleményük szerint felnőttkorban is alkalmazható tudás birtokába jutottak.

A közvetlen partneri elégedettségmérés keretében minden tanévben megkérdeztük a kollégákat az iskolában folyó munkáról. Az akciókutatásban aktívan csoportmunkát alkalmazó pedagógusokkal rendszeresen beszélgettem a két tanév során. Egybehangzó véleményük az volt, hogy a csoportmunkás órákra nehezebb és több időt igényel a felkészülés. Az órák vezetése és kézben tartása bonyolultabb, hiszen a pedagógus nem

központi szereplő, hanem a háttérben segíti a tanulók önálló munkáját. Nehezebb fegyelmet megtartani, mert az együttműködés zajjal, mozgással jár. Egyetértettek abban, hogy sokkal szélesebb körben sikerül a tanulók bevonása, mint a frontális osztálymunka során, vagy az egyéni szervezési formánál. Mégis a nehézségek ellenére sikeresnek, eredményesnek tartották ezt a munkaformát, szívesen alkalmazzák a továbbiakban is.

Az iskolai partneri elégedettségmérések keretében minden tanévben megkérdeztük a többek között a végzős nyolcadikosok szüleinek véleményét is az iskolánkban folyó munkáról, az említett évfolyam szülői összességében elégedettek voltak az iskolai munkánk színvonalával.

5. Következtetések

Visszatekintve úgy látom, a feltételezéseim beigazolódtak. A vizsgálatok eredményei, a felmérések, kompetenciamérések, a tanulmányi eredmények és a követő beszélgetések, interjúk (most tizenegyedik évfolyamos az osztály) alátámasztották a feltételezésemet, hogy sikeresek lesznek. A legfontosabb feltételezésem az volt, hogy, ha a tanítási órák legalább harmadában valamilyen csoportos munkaszervezési formát alkalmazunk, az osztály a harmadik tanév végére eljut a tanulószervezet bizonyos fokára. Kétségtelenül kialakult egyfajta rendszerben való gondolkodás az életkoruknak megfelelő szinten. Tetten érhetők, az életkoruknak megfelelően a tanulószervezetté válás egyes lépései, mint például a csoportos tanulás, a gondolati minták alkalmazása, a közös felelősség, törekvés a személyes kiválóságra. A legjobban kézzel fogható a csoportmunka megvalósulása az öt alapelv közül, hiszen permanensen így dolgoztak. Feltételeztem, hogy a rendszerben való gondolkodás kapcsán mélyebben húzódó összefüggések is feltáruulnak, amit az óralátogatásaim és a tanulók rendszeresen felmerülő kérdései és elemzései igazoltak, az önértékelő kérdőívekre adott válaszokkal, melyben keresték a saját hiányosságaikat és azok megoldását. Ezek az útkeresések és az értékvalasztásaik a személyes felelősségüket, a közös jövőről kialakult képüket igazolta. Kiléptek a komfort zónájukból, miután felismerték a problémákat, megpróbálták megoldásokat keresni például a sikeresebb tanulásukra vagy az osztály közösségének fejlesztésére, és igyekeztek lépéseket is tenni ebben az irányban. A folyamatos kommunikáció végigkísérte a kutatást, ezzel segítve szervezeti fejlődést. A pedagógusok, az iskolavezetés személyes példájával segítette ezt, hiszen az ott tanító pedagógusok is együttműködtek rendszeresen csapatmunkában. Ez elégséges feltétele lett az önszabályozó tanulás kialakulásának, melynek elemei fellelhetőek voltak, sokkal nagyobb önszorgalommal

tanultak, és areális önértékelésük a továbbtanulás és a helyes reális középiskola megválasztásánál is kiderült.

A másik nagy feltételezésem az eredményesség volt, feltételeztem, hogy az akciókutatásban szereplő osztály mérhetően eredményesebb lesz a kontrollcsoportnál. Céлом volt annak igazolása, hogy a csoportos oktatási forma rendszeres alkalmazása hatékonyabb, mint a hagyományos frontális oktatásszervezés. A felsorakoztatott tanulmányi eredmények, felmérések összehasonlító elemzése ezt tényszerűen alátámasztotta. Alhipotézisként a pedagógusok szerepének megváltozását és a szülők egymás közötti és pedagógusokkal történő kommunikációs csatornáinak és kapcsolatrendszerének megváltozását és fejlődését tűztem ki. **Ez a kiscsoportos mindennapi munkakapcsolat a mai napig élő, és működik. Ez a kollégák véleménye szerint is betudható a rendszeres csoportmunkáknak. A kutatás következménye az lett, hogy széles körben elterjedt a csoportos óraszervezés, szívesen alkalmaznak csoportmunkákat az iskolánkban.** Megfigyelhető volt, hogy a minősítő vizsga és az eljáráshoz készített videó felvételes órákon szinte kivétel nélkül mindenki csoportmunkás órát tervezett. Ez a szülőkre is kiterjedt, megbeszéljük a problémáikat, és kommunikációs csatornákat működtetnek, például, internetes csoportok, fórumokat hoztak létre. A csoportos munkaszervezés következményeként a tanulók és a szülők közössége is nagy fejlődésen ment át, életszerűbbé, napi aktivitássá vált. Nem volt lemaradó tanuló az osztályban, mert azt felkarolták. Befogadóak, toleránsak lettek, több külföldről érkezett, magyarul kezdetben egyáltalán nem tudó gyereket is befogadtak, és segítettek a nyelvi nehézségek leküzdésében. Aki bukásra állt, azt rendszeresen önként segítettek, korrepetálták. Jellemzően elfogadnak mindenkit olyannak, amilyen, sem a kövérebb, sem a kisebb, sem a langaléta osztálytársaikat nem csúfolták. Szeretnek tanulni, szívesen végeznek közösségi munkát, vállalnak szerepet a diák önkormányzatban. Ebben az osztályban a tanulás volt és maradt a sikk, és nem a lógás, lazaság. A munkafegyelmi körülményekhez és kamaszságukhoz képest jobb volt az átlagosnál. A tanárok szerettek itt tanítani, nem voltak fegyelmezési gondok, mert az osztály szerette a kihívásokat, a megoldandó problémákat. A beiskolázási eredmények, és a középiskolai bizonyítványok is alátámasztották ezt. Megerősítést jelentett, hogy minden tanár ezt az osztályt választotta bemutató vagy nyílt órára, innen indít versenyre tanulókat, akik szívesen voltak partnerek ebben. Kétségtelenül kialakult egyfajta rendszerben való gondolkodás az életkoruknak megfelelő szinten. Az önértékelési kérdőíveken és a mindennapi protokollban fellelhető volt a tanulók személyes irányítása a tanulási tevékenység során. A csoportos tanulás nem csak a tanulókra vonatkozott,

a pedagógusok számára is természetessé vált a mindennapi kommunikáció, egyeztetés, kooperáció, a csapatmunka. Természetesen, mögöttünk állt egy nagyon együttműködő szülői szervezet, akik mindenben támogattak minket.

A fenti vizsgálati eredmények alapján igazoltnak tekinthető az akciókutatásban résztvevő osztály eredményessége és sikeressége. Fellelhetőek az önszabályozó tanulás elemei, és az életkoruknak megfelelően a tanulószervezetté válás egyes lépései, mint például a csoportos tanulás, a gondolati minták alkalmazása, a közös felelősség, törekvés a személyes kiválóságra. Ezt konkrét adatokkal nehéz alátámasztani, de közvetve a Super-féle értékválasztásos kérdőívek válaszaiból kitűnő érték prioritások szignifikáns különbsége a vizsgált és a kontrollcsoport között, igazolja ezt. Az is igaz, hogy az iskola eleve a tanulás céljából létrehozott szervezet illetve intézmény, de számolni kell a tanulók életkori sajátosságaival, miszerint nem jellemző, hogy saját eltökélt céljuk a tanulás. Az már egy nagyon fontos eredmény, ha mindez megvalósul és a vizsgált osztályban az önértékelési kérdőívek szöveges válaszai ezt bizonyították. **Az akciókutatás összességében sikeres volt, a két fő hipotézis bizonyítottnak tekinthető, „quod erat demonstrandum” a fentebb felsorakoztatott tények alapján.**

Követendő példa lett, tantárgygondozó kollégáim, szakatanácsadóként is terjesztik és továbbadják, mint jó gyakorlat módszert. Én magam is fontosnak tartanám a pedagógusok képzésében a felsőoktatásban, és a praktizáló pedagógusok továbbképzésében célirányosan a szervezeti tanulás folyamatának és a csoportos tanulás szervezési formáinak a további kutatását, és tanítását. A kutatás folytatásaként a szervezeti tanulás szervezet átalakító folyamatainak vizsgálata az általános iskolai korosztályra, esetleg kiterjesztve a középiskolai korosztályra, tanulságokkal szolgálhat az oktatás fejlesztésére.

Végül remélem, hogy ezen akciókutatás és eredményei nyilvánosságot kapnak, és szerephez jutnak az iskola jelenlegi és jövőbeni életében egyaránt. A feladatunk az, hogy tudásunkat a lehető legjobban átadjuk a felnövekvő generációnak, új, hatékony és eredményes módszerek megismerésével és használatával.

6. Válogatott bibliográfia/ Bibliography

1. *A BaBe-projekt (2006–2011)*, lásd: Vámos Ágnes – Lénárd Sándor szerk. (2012)
2. *A tanítás-tanulás hatékony szervezése*, lásd: Réthy Endréné szerk. (2008)
3. *A tanulószervezet*, lásd: Flow Csoport (2009)
4. *A tanuló szervezet innovatív tevékenysége* (2007). Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Hetek. Lásd: www.szolnok-ped.sulinet.hu (letöltve: 2010.03.29.).
5. Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
6. Bábosik István szerk. (1999) = *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest
7. Bábosik István szerk. (2006) = *Az iskola optimalizálása – a struktúra változtatása nélkül*. Professzorok az európai Magyarorszáért (PEM) az Urbis Kiadó közreműködésével
8. Bakó Balázs – Dr. Simon Katalin (2010): *A kooperatív tanulás és a tradicionális csoportmunka*. NYME, 1–81.
9. Baráth Tibor (1997): Hatékony iskola. In: *Iskolavezetés és fejlesztés I.* Szerk. Baráth Tibor – Golnhofer Erzsébet. JATE, Szeged, B1–B85. Lásd még: www.staff.u-szeged.hu/~barath/tanulm/HATISK4.htm (letöltve: 2010.10.21.).
10. Benda József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, szeptember, 26–37.
11. *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, lásd: Falus Iván szerk. (2000)
12. Brassói Sándor – Hunya Márta – Vass Vilmos (2005): A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, július–augusztus, 4–18.
13. Campbell, Anna – McNamara, Olwen (2010): Mapping the Field of Partitional Research Inquiry, and Professional Learning in Educational Context: A Review. In: Campbell, A. – Groundwater-Smith, S. (eds): *Action Research in Education*. Sage Publications Ltd., London, 21–31.
14. Carr, Wilfred – Kemmis, Stephen (1986): *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press, Lewes. Lásd: *A BaBe-projekt (2006–2011)*. Szerk. Vámos Ágnes – Lénárd Sándor. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 304.
15. Centura (2009) = Centura Személyzeti Tanácsadó, Alkalmasságvizsgáló és Humáninformatikai Kft. (1027 Budapest, Fazekas utca 20.)
16. Csapó Benő (1978): A mastery learning elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia* (1), 60–73.
17. Cséffalvay Gábor (2007): Szervezeti tanulás. Vezetői tudás. Humán Erők Kft. Szervezeti tanulás. Lásd: www.algyo.hu/adat-strategiak/AROP/strategiaalakitas.pdf (letöltve: 2010.11.23.)
18. Csíkszentmihályi Mihály (1997, 2001): *Flow. Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest
19. David Bohm, a fizika Nobel-díjas professzora, elhunyt 1992. október 27-én. Az idézet forrása: *Noetic Sciences Review*, Sausalito, California. Reprint. Ford. Ruzsa Ágota. In: Ruzsa Ágota: *A tanulószervezet és a nem formális tanulás*. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. március, 24–36.
20. *Didaktika*, lásd: Falus Iván szerk. (2003)
21. *Erőforrásmenedzsment*, lásd Újhelyi Mária (2010)
22. Dr. Falus Iván – Dr. Kotschy Beáta (2011): *Pedagógiai rendszerek specifikációja*. Educatio, Budapest
23. Falus Iván szerk. (2000) = *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
24. Falus Iván szerk. (2003) = *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
25. Fischer Alajos (2008): Hatékony tanulás – hatékony tanítás. In: *A tanítás-tanulás hatékony szervezése*. Szerk. Réthy Endréné, Educatio, Budapest, 150–161.
26. Flow Csoport (2007) = A tanulószervezet (Flow Csoport), <http://www.flowcsoport.hu/hu/nyilt-programok/flow-coaching-school/mi-a-flow-coaching-school> (letöltve: 2012.12.26.).
27. Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekek: Nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
28. Golnhofer Erzsébet – Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In: *Jelentés a magyar közoktatásról*. Szerk. Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 239–269.

29. Gordon Győri János (2008): Tanórákutató (Gondolat Kiadói Kör, Budapest). In: *A BaBe-projekt (2006–2011)*. Szerk. Vámos Ágnes és Lénárd Sándor. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2012. 308–312.
30. Halász Gábor, Golnhofér Erzsébet és Tóth Béla (1997): *Oktatási rendszer és iskolaszervezet*. Okker, Budapest
31. Halász Gábor (2007): Tanulószervezet – eredményes oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, március–április, 37–45.
32. Havas Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, június, 3–8.
33. Horváth Attila (1994): *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben*. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, 10–12.
34. Kagan, Spencer, Dr. (2004): *Kooperatív tanulás*. 2., jav. kiad. ÖNKONET, Budapest
35. Klein Sándor (2009): *A tanulószervezet a tanulótársadalomban*. EDGE 2000 Kft.
36. Kovácsné Nagy Emese (2004): *A Komplex Instrukciós Program bemutatása*. Gallup Közoktatási Konferencia, Budapest, 2004. november 4–5. Lásd: www.h2oktatás.hu/hu/a-modszer/58-komplex-instrukcios-program (letöltve: 2011.14.25.).
37. Lannert Judit (2006): *Az iskolaeredményességi vizsgálatok nemzetközi tapasztalatai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
38. Lotan, Rachel A. (2006): Managing groupwork. In: Evertson, C. and C. Weinstein (eds): *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey, 525–539.
39. Lotan, Rachel A. (2008): Developing language and content knowledge in heterogeneous classrooms. In: Gillies, Robin M. et al. (eds): *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. Springer, 187–203.
40. Mendly Lajos (2009): Amikor mindenki szava fontos: a csoportmunka (Történelemtanítás a gyakorlatban). Lásd: http://tte.hu/_public/oraterv/19_oravazlat_Mendly_csoportmunka.pdf (letöltve: 2012.11.16.).
41. Mérei Ferenc (1996): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest, 1996
42. *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* (2008) = McKinsey & Company 2007. Cancells&replaces the same document of October 2008. EDU/EDPC. Lásd még: http://www.onfejlesztőiskolák.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf (letöltve:2013.04.15.).
43. M. Nádas Mária (2001): Adaptivitás az oktatásban. In: M. Nádas Mária: *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt. Pécs, 2001. 28–40. Lásd még in: *A tanítás-tanulás hatékony szervezése*. Szerk. Réthy Endréné, Educatio, Budapest, 2008. 100–104.
44. M. Nádas Mária szerk. (2006) = *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Sorozatszerk. M. Nádas Mária. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet
45. Molnár Pál – Kárpáti Andrea (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. Lásd: <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090930-18> (letöltve: 2011.04.23.).
46. Moser, Heinz (1977): *Praxis der Aktionsforschung München*. Lásd: *A BaBe-projekt (2006–2011)*. Szerk. Vámos Ágnes és Lénárd Sándor. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2012. 304.
47. Nagy Mária (2006): Tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük. In: *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Szerk. Lannert Judit – Nagy Mária. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 145–170.
48. Nahalka István – Radnóti Katalin (2002): *A konstruktivista pedagógia tételei. A fizikatanítás pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
49. Oláh Attila (1996): *A megküzdés személyiségteremtői*. Kandidátusi értekezés. ELTE BTK. Lásd még: *A tanítás-tanulás hatékony szervezése*. Szerk. Réthy Endréné, Educatio, Budapest, 2008. 74.
50. Ollé János – Szivák Judit (2006): Osztályozás, értékelés. In: *Uők: Mód-Szer-Tár*. Okker, Budapest, 105–127.
51. Petriné Feyér Judit (2004): *A problémaközpontú csoportmunka*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest
52. Petriné Feyér Judit (2008): A kooperatív tanítás-tanulás. In: *A tanítás-tanulás hatékony szervezése*. Szerk. Réthy Endréné. Educatio, Budapest, 185–195.

53. Radó Péter (2007): *Méltányosság az oktatásban*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest
54. Réthy Endréné (2008a): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
55. Roeders, Paul – Gefferth Éva (2007): *A hatékony tanulás titka. A hatékony tanítás és tanulás dinamikája*, Trefort Kiadó, Budapest
56. Ruzsa Ágota (2007): A tanulószervezet és a nem formális tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, március–április, 24–36. Lásd még: www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090617-138 (letöltve: 2010.11.12.).
57. Senge, Peter M. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organisation*. Random House, London
58. Senge, Peter M. (1998): *Az 5. alapelv. A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata*. HVG Rt., Budapest
59. Serfőző Mónika – Somogyi Mónika (2004): Az iskola mint szervezet. In: *Pszichológia pedagógusoknak*. Szerk. N. Kollár Katalin – Szabó Éva. Osiris Kiadó, Budapest, 451–471.
60. Simon Gabriella (2012): Ki viszi át a révést? Kézirat, lásd: *A BaBe-projekt (2006–2011)*. Szerk. Vámos Ágnes és Lénárd Sándor, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2012. 316.
61. SOL Hungary = solhungary.hu (Tanuló szervezetek a fenntarthatóságért, SoL Mo.)
62. Super (2011) = Super-féle munkaérték-kérdőív 2011. Lásd: algyoisola.net84.net/Algyo_pdf/munkaertek.pdf (letöltve: 2011.04.03.).
63. Újhelyi Mária (2010): *Erőforrásmenedzsment. Tanuló szervezet, tudásmenedzsment*. 2010. április 15. Óbudai Egyetem, RKK, MTS 15–17. Lásd: http://nymc.comuv.com/web_documents/msc_tanul_szerv_virtu_lis_v_llalatok.pdf (letöltve: 2013.12.18.).
64. Vámos Ágnes – Lénárd Sándor szerk. (2012): *A BaBe-projekt (2006–2011). Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
65. Vass Vilmos (2006): A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái. *Új Pedagógiai Szemle*, március, 15–19.
66. Vilmányi Márton (2004): Szervezeti tanulás, hálózati kompetencia, bizalom. In: *A szociális identitás, az információ és a piac*. Szerk. Czagány László – Garai László. JATEPress, Szeged, 186–200.
67. Wakai S. – Vámos Ágnes (2011): A plurikulturális kompetencia fejlesztése a nyelvórán. *Iskolakultúra* (6–7) 87–98.
68. Zágón Bertalanné szerk. (2008) = *Differenciálás heterogén csoportban*. Szerk. Zágón Bertalanné, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest
69. Zeichner, Kenneth M. – Noffke, Susan E. (2010): Practitioner Research. In: Campbell, Anna – Groundwater-Smith, Susan (eds): *Action Research in Education*. Sage, London etc. I. 395–466.
70. Zsolnai professzor emlékezete (Zsolnai-féle értékközvetítő módszer). Lásd: <http://geniuszportal.hu/content/zsolnai-professzor-emlekezete> (letöltve: 2013.03.17.).
71. Zsolnai László (1998): A felelős gazdasági döntéshozatal modellje. *Közgazdasági Szemle* (45) 2, 154–162.

A szerző publikációi és előadásai az értekezés témakörében

2011

Mikó Magdolna

Hogyan taníthatnánk sikerebben csoport munkával az általános iskolában?

GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE Online: Paper aid=277. (2011)

2010

Mikó Magdolna

Hogyan taníthatnánk sikerebben, csoport munkával az általános iskolában?

In: Karlovitz János Tibor (szerk.)

A Neveléstudományi Egyesület 2010. évi Konferenciája: Oktatás, nevelés, élethossziglani tanulás. 95 p.

Konferencia helye, ideje: Székesfehérvár, Magyarország, 2010.01.15 Budapest:

Neveléstudományi Egyesület, 2010. p. 61.

(ISBN:978-963-88422-1-3)

2009

Mikó Magdolna

A hatékony tanulás titka

PEDAGÓGUSKÉPZÉS 7:(1) pp. 115-120. (2009)

2011

Mikó Magdolna (szerk.)

Jubileumi évkönyv: A Batthyány Ilona Általános Iskola 50 éve

Budapest: Batthyány Ilona Általános Iskola, 2011.

(ISBN:978-963-08-0773-9)

2011

Mikó Magdolna, Dr Csánkné, Melegh Judit, Komáromy Sándorné, Dr Ballér Piroska

Gondolatok iskolánk jubileumi évkönyvébe

In: Mikó Magdolna (szerk.)

Jubileumi évkönyv: A Batthyány Ilona Általános Iskola 50 éve. Budapest: Batthyány Ilona Általános Iskola, 2011. pp. 83-88. (ISBN:978-963-08-0773-9)